

Alenka Žbogar
Ljubljana

UDK 371.3:821.163.6.09-32"1980/2000"
UDK 373.54(497.4):372.882

PROBLEMSKO-USTVARJALNI POUK KRATKE PROZE

V prispevku avtorica definira, kaj je problemsko-ustvarjalni pouk, opisuje metode takega pouka, vlogo učitelja in učenca v njem ter podaja predloge, kako ga aplicirati v šolsko prakso. Aplicirana besedila so slovenske kratke zgodbe in novele zadnjih dveh desetletij 20. stoletja, in to v zaključnem letniku gimnazije ali 4-letne srednje strokovne šole ob tematskem sklopu sodobne slovenske pripovedne proze. Avtorica utemeljuje, zakaj je smiseln prehod od t. i. *teaching paradigm*, tj. transmisivskega pouka, k t. i. *learning paradigm* (interpretativnemu pouku) – ta zajema pet faz: oblikovanje problema, definiranje problema in raziskovalnih nalog, samostojno raziskovalno delo, analizo in korekcijo rezultatov ter nove naloge.

problemsko-ustvarjalni pouk, metoda diskusije, interpretativni učitelj, delo v skupinah, dvojicah, samostojno raziskovalno delo, slovenska kratka zgodba in novela 1980–2000, aplikacija v gimnazijski ali tehniški 4. letnik

Creative problem-solving is defined and its methods described, as well as the role of the teacher and pupil, and recommendations are given as to how it can be applied in educational practice. The texts to which it is applied are Slovene short stories and novellas from the 1980s and 1990s; the context is the final year of *gimnazija* or 4-year secondary technical school, under the heading of Slovene narrative prose. An explanation is given of why it makes sense to move from a *teaching paradigm* to a *learning paradigm* in five phases: identifying the problem, defining the problem and the research work required, independent research work, analysis and adjustment of results, and new tasks.

creative problem solving, method of discussion, interpretative teacher, group work, pair work, independent research work, the Slovene short story and novella 1980-2000, application in the 4th year of *gimnazija* or technical secondary school

Kaj je?

Didaktična teorija različno definira pojem problem – kot integrativno dejavnost opažanja, pomnenja, spominjanja, povezovanja, posploševanja in rekonstrukcije problema. Legrand ga opredeli kot povezovanje dveh operacij, Mc Connell kot težavo (oviro), zadovoljevanje želja ali poskus doseganja ciljev, Dominowski kot posebno obliko učenja in razumevanja idej, kognitivna psihologija pa kot vse, kar nas navdihuje, da dosežemo nek cilj, čeprav ne vemo, kako bi ga dosegli (zato mu je ustvarjalni izziv). Đorđeviću (1972: 237–256) je nujno opiranje na predhodna

znanja in izkušnje, aktiviranje niza intelektualnih operacij in procesov, ki nas pri razreševanju problema ovirajo. Stikajo se v izrazih, kot so težava, ovira, zapleteno nerešeno vprašanje, želja po globljem uvidu in raziskovanju. Teorije so si enotne tudi v tem, da je predpogoj za uspešno reševanje problemov ustvarjalnost. Od tod v prispevku raba pojma problemsko-ustvarjalni pouk književnosti, kot ga pozna Rosandić (1975) – pomeni mu podobno, kar angloameriško področje razume pod *problem-based learning* (PBL). Osrčje problemsko-ustvarjalnega pouka je književni problem: učenec do njega vzpostavlja dejaven miselni odnos in ga samostojno raziskuje,¹ ob tem pa je miselno, čustveno in domišljijško dejaven.² Bistvo književnega problema je prepletenost objektivnih in subjektivnih plasti besedila, to pa narekuje tudi raziskovalno delo: učenec, pač v skladu s svojimi subjektivnimi lastnostmi, problem reši na svojstven, tj. individualen način, odvisno od stopnje psihičnega razvoja, npr. čustvene zrelosti,³ senzibilnosti, predhodnih izkušenj in informacij, erudicije in stopnje motiviranosti. Literarni problem je zato rešljiv v skladu z raziskovalčevimi značilnostmi in značilnostmi problema samega – terja umestitev v literarnozgodovinski in teoretski kontekst, razkriva avtorjev svetovni nazor, stil.⁴

PBL gradi na delu v skupinah (*tutorial group*) in poteka po naslednjih fazah: (1) ustvarjanje učnega vzdušja in okolja, (2) izzivanje problema, (3) reševanje problema, (4) refleksija oz. evalvacija rešitve. Ob prehajanju med fazami je učenec spoznavno-sprejemno dejaven, ko **zbira podatke** (*gathering*), tj. aktivira predznanja, selekcionira obstoječe podatke, jih primerja, opisuje in sestavlja seznam manjkajočih informacij; **procesira** (*processing*); tj. analizira, klasificira, razume, primerja, razvršča, rešuje; in **uporablja** podatke (*applying*) (Bellanca 2002); tj. aplicira, napoveduje, vrednoti, evalvira. Ob upoštevanju Rosandićevega problemskega pouka lahko faze problemsko-ustvarjalnega pouka opredelimo kot: (1) ustvarjanje problemske situacije oz. **oblikovanje problema**: učenec se s problemom sooči, odkriva njegovo raznolikost in poglobljenost, prepozna odnose in posebnosti problema. Popolnoma ga okupira, kar v njem izziva določeno čustveno in intelektualno napetost: do problema se opredeljuje, postavlja vprašanja, kar dokazuje, da ga je prevzel na izkustveni, čustveni in intelektualni ravni; (2) **definiranje problema in raziskovalnih metod**: učenec najde raziskovalno orodje, s katerim se

¹ Vsak književni problem je na določeni spoznavni zahtevnostni stopnji, sooča nas z nerešenimi pojavi, nas motivira in odpira možnosti za postavljanje različnih vprašanj in hipotez.

² Srž takega pouka je v raziskovalnem delu, pozitivni učinki pa znanje (*knowledge*), sposobnost reševanja problemov (*problem solving*), samostojno učenje (*self-directed learning*) in sodelovalno učenje (*collaboration*) (Barrows 1992; Barrows, Kelson 1990).

³ To ne pomeni, da npr. nekaterih etičnih, psiholoških ali družbenih problemov, ki jih odpira določeno književno delo, ni mogoče proučevati v osnovni šoli, res pa je, da je problem potrebno prilagoditi spoznavno-sprejemnim sposobnostim učencev.

⁴ Tako lahko npr. problem presenetljivega obrata proučujemo v drugačnem kontekstu v Jančarjevi noveli *Smrt pri Mariji Snežni* (*Smrt pri Mariji Snežni*, 1985) kot v Blatnikovi kratki zgodbi *Še dobro* (*Zakon želje*, 2000), problem varanja drugače v Möderndorferjevi noveli *Veronikina pisma* (*Total*, 2000) kot v Lenardičevi kratki zgodbi *Moja ženska* (*Moje ženske*, 1989).

bo lotil razreševanja problema ter širi krog najnujnejših informacij, povezanih z njim; (3) **samostojno raziskovalno delo** poteka preko postavljanja problemskih vprašanj, hipotez (iskanja dokazov za in proti), alternativ, zbiranja dodatnih informacij, razčlenjevanja problema in primerjanja z drugimi podobnimi. Ta faza terja ustvarjalni napor – ustvarjalne sposobnosti olajšujejo in bogatijo raziskovalno delo; (4) **analiza in korekcija rezultatov** raziskovanja, njihova korekcija in dopolnjevanje. Gre za fazo verifikacije rezultatov: učenec postavljene hipoteze argumentira ter izreče svoje mnenje o problemu (problem razreši); (5) faza **novih nalog** za samostojno delo.

Novejše empirične raziskave⁵ kažejo številne prednosti takega pouka: učenci se naučijo več, njihovo znanje je dolgoročneje, uporabnejše, temeljna znanstvena spoznanja integrirajo s praktičnim raziskovalnim delom, tak pouk razvija njihove učne spretnosti in spodbuja raziskovalni interes. Zabeleženi so pozitivni kognitivni učinki na pridobivanje znanja, zahvaljujoč izobraževalnemu okolju in sodobnim metodam dela, kot so preliminarne diskusije v manjših skupinah, upoštevanje konteksta, integracija obstoječega znanja s postavljenim problemom. Problemsko-ustvarjalni pouk torej odgovarja na zahteve sodobne družbe, na hitre tehnološke in demografske spremembe ter na nenehno spreminjajoče se življenjske stile. Pri pouku književnosti to pomeni, da učenci dejavno komunicirajo z leposlovjem, tj. da usvojeno literarnovedno znanje ustvarjalno izrabljajo v lastnem (ustvarjalnem) bralnem procesu,⁶ pridobijo kompetence, ki širijo njihovo bralno kulturo in bralni interes. Raziskave kažejo,⁷ da so informacije, pridobljene v problemsko-ustvarjalnem procesu, kvalitetnejše⁸ in dolgoročneje. Razloge je najti v aktiviranju predznanja (ki poteka preko diskusije v manjših skupinah), uporabi pridobljenega znanja (po skupinah, odgovarjanju na vprašanja, zapiskih, kar vzpostavlja bogate kognitivne modele) ter kontekstualnem učenju. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka so torej zlasti v osredinjenosti na učenca (*centred learning*), razvijanju ustvarjalnega mišljenja, spodbujanju učenčeve iniciative in intuicije, spodbujanju interesa, izzivanju intelektualnega nemira in ustvarjanju določene čustvene nape-

⁵Npr. disertacija C. E. Hmelo z naslovom *Development of independent learning and thinking: a study of medical problem solving and problem-based learning* (Nashville, Tennessee: Vanderbilt University 1994).

⁶K ustvarjalnemu pouku književnosti Rosandić (1975: 168–169) uvršča tudi metodo ustvarjalnega branja, raziskovanja ter reproduktivno-ustvarjalno metodo. Ustvarjalno branje predpostavlja razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne položaje in okoliščine in sposobnost vrednotenja, presojanja oz. izražanja sodb o prebranem, kar lahko dosežemo z uporabo ustreznih učnih sredstev, npr. didaktičnih lističev. Ob ustvarjalnem branju leposlovja se tako pogloblja ustvarjalni proces, ki se manifestira preko branja, ob tem pa spodbuja odprtost do lastnega doživljanja, postavljanje lastnega doživljanja v središče (ob identifikaciji in vživljanju v besedilo, ob porajanju in vživljanju v lastne izkušnje in spomine, aktivaciji lastnih doživljajsko-spoznavnih izkušenj ter vodi k izražanju mnenj, sodb, torej k vrednotenju).

⁷Prim. Diana Dolmans, Henk Schmidt, The advantages of problem-based curricula, v: John G. Bligh (ur.), *Techniques in medical education: problem-based learning*, Liverpool: Royal Liverpool University Hospital 1996, 535–538.

⁸Prim. R. W. Tans, H. G. Schmidt, B. E. J. Schade-Hoogveen, W. H. Gijselaers, Sturing van het onderwij-sleerproces door middel van problemen: een veldexperiment, *Tijdschr Onderwijsres* (1986), 35–46.

tosti ter želje po spoznavanju. Pomanjkljivost takega pouka je v precejšnji novosti. Priporočljivo bi bilo dodatno empirično proučevanje problemsko-ustvarjalnega pouka: premislek bi bil vreden zlasti o tem, ali učenci dejansko konstruirajo nove ideje za razreševanje postavljenega problema prav preko diskusije, kakšna je vloga dela v skupinah, kakšen je vpliv visoko oz. nizko strukturiranega izhodiščnega problema na doseganje učnih ciljev.

Metode dela in vloga učitelja

Problemsko-ustvarjalni pouk terja premik od t. i. *teaching paradigm* (poučevanja) k t. i. *learning paradigm* (učenju) (Tagg 2003): učitelj postaja predvsem organizator ustvarjalne in raziskovalne dejavnosti učencev, ki individualno, v dvojicah ali v skupinah samostojno raziskujejo literarna besedila in spoznanja sintetizirajo v literarnoteoretične in/ali – zgodovinske definicije. V skladu z zahtevo po samostojnem raziskovalnem učenčevem delu uvaja problemsko-ustvarjalni pouk aktivnejše metode dela, zlasti metodo pogovora (prim. Žbogar 2003: 144–156) – s poudarkom na problemskih vprašanjih oz. vprašanjih t. i. višjega nivoja,⁹ ki spodbujajo zlasti analizo z razumevanjem in sintezo z vrednotenjem. Pogovor pogojuje socialno interakcijo in ne spodbuja le individualnega, pač pa tudi različne oblike skupinskega dela. Timsko delo je lahko uspešno v primernem učnem okolju,¹⁰ kjer je izmenjava stališč zaželeno, kooperativnost nujna, učna klima pa taka, da nudi podporo, spodbudo in pozitivno stimulacijo. Poteka organizirano (Myers Kelson in Distelhorst¹¹ priporočata, naj bo v skupini od 5 do 7 učencev): skupina ima zapisničarja (zapiše že znana dejstva o problemu, možne hipoteze, dodatna vprašanja), priporočljivo je, da je zapis med raziskovanjem viden oz. dostopen vsem članom skupine.

Učitelj ne posreduje končnih spoznanj o delu, temveč do njih prihaja, ob primerni motivaciji in metodah dela, učenec sam, učitelj je le *facilitator*, posreduje, zagotavlja in daje informacije. Pomaga oblikovati hipoteze in spodbuja refleksijo, je usmerjevalec pogovora o leposlovju, preko polemičnega dialoga intervenira zgolj v spornih situacijah ter v fazi analize in korekcije rezultatov (z metakognitivnimi vprašanji, npr. zakaj je neka rešitev dobra oz. slaba, zakaj je določena informacija za rešitev problema nujna). Raziskave (prim. Pirih Svetina 1997) nasprotno kažejo, da v naših razredih še vedno prevladuje učiteljev govor, učenci so pretežno poslušalci

⁹ Rosandić (1975: 167–168) npr. govori o perspektivnih, posplošenih in alternativnih vprašanjih: prva mu odpirajo poti do cilja raziskovanja, zajemajo možnosti, do katerih pridemo po analitični poti, npr. »Je zlom Filipa Latinowicza odvisen zgolj od socialnih faktorjev?«. Posplošena vprašanja terjajo razvit odgovor, tj. razlago in utemeljitev, npr. »S čim je motivirano Raskolnikovo dejanje?«. Alternativna vprašanja postavljajo učenca pred dilemo in terjajo opredeljevanje, npr. »Ali je don Kihot tragičen ali komičen lik?«.

¹⁰ Ustrezno prostorsko načrtovanje je lahko v pomoč – klasični sedežni red pogosto zavira sproščenost in odprtost pogovora.

¹¹ Ann C. Myers Kelson, Linda H. Distelhorst, *Groups in problem-Based Learning (PBL): Essential Elements in Theory and Practise*; povzeto po Evensen, Hmelo 2000: 166–182.

in prevzemajo tradicionalno naslovnikovo vlogo. Podobno ugotavlja Wright (1987: 49–75): učitelj je še vedno zlasti »nadzornik« oz. »kontrolor«, kar ga sili – čeprav ga sodobne metode dela postavljajo v vlogo managerja, inštruktorja, vodiča, ocenjevalca, organizatorja in izvora znanja – v avtoritarno držo. Med managersko in inštruktorsko vlogo je težko postaviti jasno ločnico, pravi, v praksi se namreč medsebojno povezujeta in prepletata. Pomemben dejavnik je učiteljev stil poučevanja, ki naj bi zadeval njegovo osebnost, prepričanja in odnos do stvarnosti, odseva kulturna prepričanja, odnos do družbene stvarnosti, pojmovanje, kaj je znanje in kakšno vlogo igra v posameznikovem in družbenem razvoju. Douglas R. Barnes¹² pozna dva učiteljska tipa (nista absolutna): transmisijskega in interpretativnega.¹³ Prvim je znanost najvišja avtoriteta, prepričani so, da obstajajo med posameznimi znanstvenimi vejami občutne razlike, da ima vsaka veda vsebine oz. področja, ki jih je potrebno usvojiti ter ustrezne standarde za preverjanje usvojenega znanja, da lahko znanje evalviramo le v skladu s standardi znanja, te pa povprečni učenec težko doseže. Interpretativni učitelji verjamejo, da je znanje sposobnost organizirati misli, interpretirati dejstva in ukrepati v skladu z njimi, da je želja po raziskovanju in pridobivanju znanja prirojena, da je njihova naloga spodbuditi dialog, preko katerega učenci reorganizirajo obstoječa prepričanja. Interpreti so prepričani, da učenci veliko vedo, imajo bogato predznanje in izkušnje ter sposobnosti, da obstoječe znanje razširijo in osvežijo. Transmisijski bo, je prepričan Barnes, v želji ustvariti ustrezne pogoje, v katerih bo mogoče usvajati spoznanja znanstvene discipline, nad učenci ohranjeval visoko stopnjo kontrole. Nagradil bo tiste, ki razmišljajo znotraj ustaljenih spoznanj stroke, ki jo poučuje. Učenci, ki se temu ne podredijo, niso nagrajeni. V ospredju je predmet poučevanja, ki ga učitelj pooseblja, in je zaščitnik stroke. Uspešnost transmisijskega učitelja določajo rezultati preverjanja znanja. Interpretativni ne prevzema v celoti odgovornosti za znanje, ki so si ga pridobili njegovi učenci, pač pa ve in zahteva, da del odgovornosti nosijo učenci. Njegova kontrola je šibkejša in drugačna: razredno interakcijo nadzoruje s pozivanjem k bolj poglobljenemu presojanju in vrednotenju učnih vsebin. Kriterij za merjenje učnega uspeha mu je stopnja učenčevega razumevanja in sposobnost vrednotenja obravnavane snovi.

Problemsko-ustvarjalni pouk slovenske kratke zgodbe in novele

V obravnavo za gimnazijski ali tehniški letnik ponujam (Žbogar 2003: 39–51) ob tematskem sklopu, imenovanem sodobna slovenska pripovedna proza, kratke zgodbe in novele (izšle v zadnjih dveh desetletjih 20. stoletja). To so dela t. i. sta-

¹²Npr. v knjigi *From Communication to Curriculum* (Harmondsworth: Penguin Books, 1976) ali *Language, the Learner and the School* (Harmondsworth: Penguin Books, 1969).

¹³Skriti tipi so še: učitelj kot evalvator ocenjuje in presoja vrednost, relevantnost in pravilnost učenčevega prispevka, kot vodič skrbi, da gredo učenci po pravilni poti do cilja, kot vir znanja in kot organizator pa organizira razredne dejavnosti, načrtuje učne naloge in učencem pomaga pri izvajanju načrtovanih dejavnosti.

rejše generacije, kamor Štuhec (2001: 75–84) prišteva Šeliga, Jančarja, Gradišnika, Tomšiča, Kravosa, in mlajše (Blatnik, Bratož, J. Virk, Zabel). Slednja se je, navaja, oblikovala ob ameriški metafikciji in južnoameriškem postmodernizmu. Po letu 1980 naj bi se izoblikovala dva idejna diskurza: prvi je diskurz spora, ki se »dogaja znotraj intelekta in je posledica nasprotja med svetom duhovnih, moralnih in socialnih vrednot« (Štuhec 2001: 76), drugi pa je diskurz smisla in perspektive, ki nastaja na »trdn[i] metafizični podlagi ali s poudarjanjem radoživosti, s prvinsko voljo in radovednostjo« (Štuhec 2001: 76). Ob primerjalni analizi kratke proze zadnjih dveh desetletij 20. stoletja je mogoče uvideti, da sta pogosti zlasti dve kratki literarni vrsti, ki pa se med seboj razlikujeta v svojem metafizičnem ustroju: novela še ostaja na okopih tradicionalnega literarnega subjekta, podobnega romanesknemu iz 19. stoletja (in je intenzivneje prisotna pri starejši generaciji), kratka zgodba odslikava postmoderne nihilistični duh časa (prisotnejša v poetiki mlajše generacije). Tako je npr. Möderndorferjevo zbirko *Nekatere ljubezni: trinajst ljubezni* (1996) mogoče analizirati prav s stališča literarnih vrst – zdi se namreč, da je vrstno dvodelna: zbirka novel (*Nekatere ljubezni*) in kratkih zgodb (*Vsakdanje ljubezni*). V slednjih se intenzivne korelacije pojavljajo med literarnim subjektom in formo: eksistenca je v kratki zgodbi (ne noveli!) zgolj impresija, morda celo iluzija. Če je romaneskna književna oseba tik pred koncem potovanja spoznala, katero pot bi morala ubrati, a je bilo za to že prepozno (po Pirjevčevi oz. Goethejevi sintagmi *Potovanje je končano, pot se začinja.*), oseba v kratki zgodbi ugotavlja, da se potovanje vedno znova začinja na novo. Ko je končano, se književna oseba ne spremeni, potovanje ji ne vlije novih modrosti in spoznanj. Ni več ne velikih eksistencialnih preobratov ne vprašanj,¹⁴ ničesar ni, kar bi lahko preseгло vsakdanjost. Tako literarna oseba v kratki zgodbi ne skuša reševati sveta, ker ve, da to ni mogoče. Sama si nenehno oblikuje in izbira skupnost(i), preko katere oz. katerih se potrjuje in ji(m) prilagaja svojo podobo. Na izbiro ima nešteto možnosti, neskončno poti, ki jih lahko ubere,¹⁵ kar jo plaši in sili v nenehno iskanje »prave«. Reševanje vsakodnevnih malenkosti ji je enako (ne)varno, vse je (in nič ni) življenjsko (ne)usodno, naj bo jutranje ščetkanje zob ali pa umor, kar z zbirkama *Moje ženske* (1989) in *Še večji Gatsby* (1994) demonstrira Lenardič: niti smrt niti ljubezen ne presežeta tega dejstva. Ljubezenske zgodbe sicer ostajajo, a da ni več velikih, za posameznikovo identiteto pretresljivo pomembnih romanc,¹⁶ lahko učenci spoznavajo ob branju Lenardičeve *Lore (Moje ženske)*: ko se zanjo pojavi možnost, moški zbeži. (Prvoosebni pripovedovalec kratkotrajno ljubezensko razmerje opredeli kot grožnjo njegovemu temeljnemu eksistencialnemu ustroju. »Z Loro«, pravi, »naju je vezala najsilovitejša, vsakršno individualnost ogrožujoča ljubezen, ljubezen kot odpušča-

¹⁴ Kot ugotavlja Higgins (1978), se sodobni umetnik ne sprašuje več: »Kdo sem?«, pač pa: »V katerem svetu sem?«.

¹⁵ Prvoosebni pripovedovalec v Blatnikovi kratki zgodbi *Pismo očetu* pravi: »Preveč možnosti [...]. Hočem eno, da ne bo izbire. Da ne bi izbral narobe.« (*Zakon želje*, 2000: 106.)

¹⁶ Kot so zgodbe Romea in Julije, Tristana in Izolde, zgodb, ki jih pripovedujejo filmi *Casablanca*, *Veliki Gatsby*, *Love story*.

nje, dopuščanje in strast.« (Lenardič 1989: 39.) Slovenska kratka zgodba reflektira vse intenzivnejšo človeško samost in osamljenost (npr. pri Blatniku, Lenardiču, Hudeju, Glavanovi). Vprašanje, kaj se sploh zgodi, če se kaj zgodi, in kaj je dogodek, je izzivalen raziskovalen problem, npr. v Blatnikovi kratki zgodbi *Popolni spomin (Zakon želje, 2000)* ali *Začasno bivališče (Menjave kož, 1990)*. Obe osvetljujeta neizpolnjujoče in razdiralne odnose med spoloma.

Če parafraziram (in posplošim) naslov antologije T. Virka *Čas kratke zgodbe*, kratka proza odseva sodobno družbo, kar je sodobno, pa je po recepcijski teoriji blizu bralnim interesom pubertetnikov, pogosteje sovпада z njihovim horizontom pričakovanja; ker je popularna literarna vrsta, je mogoče reči, da je za šolsko rabo (tudi zaradi svoje kračine) še posebej zanimiva. Ekonomičnost izraza je tu premišljena, kar je mogoče, s poudarkom na formalno-slogovnih značilnostih kratke proze, uriti pri pouku (npr. skopo karakterizacijo, odsekan konec, začetek na sredi stvari, osredinjenost na en sam dogodek in presenetljivi obrat).¹⁷ Zaradi pogostejše posredne karakterizacije lahko raziskujemo razvitost dialogov (npr. ob kratki zgodbi *Duhovi so Schroedingerjeve mačke* M. Novak¹⁸). Prvoosebni pripovedovalec, jezik in slog kot sredstvi karakterizacije so lahko raziskovalni problemi v Deklevovi kratki zgodbi *Reševalec ptic (Reševalec ptic, 1999)* ali Lenardičevi *Nesrečni Danilo (Moje ženske, 1989)*. Izzivalno je preučevanje jezikovno-slogovne podobe v Gradišnikovi noveli *Zemlja (Zemljazemljazemlja, 1981)*. Bolj klasično novelistično zgradbo s predmetom, ki organizira dogajanje, in dramatičnim notranjim slogom, ima Jančarjeva *Smrt pri Mariji Snežni (Smrt pri Mariji Snežni, 1985)* (prim. Žbogar 2001/02: 265–275). Dejstvo, da je sodobna družba zasičena z narativnostjo vseh vrst – z medijsko, tržno konstruiranimi zgodbami, s filmskimi, življenjskimi, oglaševalskimi, potrošniškimi zgodbami o novih proizvodih, storitvah, ponudbah, razprodajah, stilih, je mogoče izrabiti tudi v problemsko-ustvarjalnem pouku sodobne kratke pripovedne proze, npr. v fazi oblikovanja problema.¹⁹

Reči je torej mogoče, da problemsko-ustvarjalni pouk upošteva najnovejša spoznanja s področja kognitivne psihologije. Ta so: da je znanje, pridobljeno preko lastnega raziskovalnega dela dolgoročneje, spodbuja razvoj spretnosti, ki so nujne za splošno reševanje problemov, integracijo temeljnih znanstvenih spoznanj s praktičnim delom in krepí lastne raziskovalne sposobnosti in raziskovalno motivacijo. Najpogostejša oblika dela je poleg individualnega še delo v skupinah ali dvojicah, pri čemer je naloga skupine, da oceni in definira različne vidike raziskovalnega problema, odkrije njegovo bistvo in najde rešitev zanj (ta se navadno pojavi ob iskanju in zbiranju informacij, oblikovanju in evalvaciji hipotez, poskusnem reševanju, kar terja natančno pojasnjevanje in diskusijo), sprejetje ene rešitve, njena

¹⁷ Npr. ob analizi Bratoževe kratke zgodbe *Café do Brasil: jutranji impromptu (Pozlata pozabe, 1988)*.

¹⁸ Maja Novak, *Zverjad*, Ljubljana: Cankarjeva založba 1996, 41–57.

¹⁹ Problemsko izhodišče je lahko npr. teza, da se v sodobnih medijih in literaturi (konkretno Blatnikova zbirka *Zakon želje*) velike ideje (ki zadevajo javna, družbena, politična, zgodovinska ipd. vprašanja) nado-meščajo s promocijo želja in fantazij.

aplikacija ter refleksija o prehojeni raziskovalni poti. Poleg prednosti so pomanjkljivosti takega pouka zlasti v neraziskanosti. Premislek bi bil vreden zlasti o tem, ali učenci nove ideje za razreševanje postavljenega problema res konstruirajo prav preko diskusije, kakšna je vloga dela v skupinah ter kakšen je vpliv visoko oz. nizko strukturiranega izhodiščnega problema na doseganje učnih ciljev.

Viri

- BLATNIK, Andrej, 1990: *Menjave kož*. Ljubljana: Emonica.
- BLATNIK, Andrej, 2000: *Zakon želje*. Ljubljana: Študentska založba.
- BRATOŽ, Igor, 1988: *Pozlata pozabe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- DEKLEVA, Milan, 1999: *Reševalec ptic*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- JANČAR, Drago, 1985: *Smrt pri Mariji Snežni: novele*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LENARDIČ, Mart, 1989: *Moje ženske*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- LENARDIČ, Mart, 1994: *Še večji Gatsby*. Celovec: Wieser.
- MÖDERNDORFER, Vinko, 1997: *Nekatere ljubezni: trinajst ljubezni*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- NOVAK, Maja, 1996: *Zverjad*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Literatura

- BARELL, John, 2003: *Developing More Curious Minds*. Alexandria: ASCD.
- BARROWS, H. S., 1992: *The Tutorial Process*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- BARROWS, H. S., KELSON, A. M., 1995: *Problem-based Learning: A Total Approach to Education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- BELLANCA, James (ur.), 2002: *The Best of SkyLight: Essential Teaching Tools*. Arlington Heights, IL: SkyLight Training and Publishing.
- DORĐEVIĆ, Jovan, 1972: Reševanje problema kao oblik stvaralačkog rada u nastavi. *Nastava i vaspitanje* 17/3. 237–256.
- EVENSEN, Dorothy H., HMELO, Cindy, E., 2000: *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, New Jersey, London: Lea.
- HIGGINS, Ronald, 1978: *The Seventh Enemy: The Human Factor in the Global Crisis*. London: Hodder and Stoughton.
- JENKINSON, Edward B., STOUDE HAWLEY, Jane (ur.), 1967: *On Teaching Literature: Essays for Secondary School Teachers*. Bloomington, London: Indiana University Press.
- KRAJCIK, Joseph, 1999: *Teaching Children Science: Problem-based Approach*. Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- PIRIH SVETINA, Nataša, 1997: *Govorno izražanje pri interpretaciji literarnih del v osnovni šoli: magistrska naloga*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ROSANDIĆ, Dragutin, 1975: *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- ŠTUHEC, Miran, 2001: Dve idejni strukturi v slovenski krajši pripovedi po letu 1980. *Slavistična revija* 49/1–2. 75–84.

- TAGG, John, 2003: *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.
- WRIGHT, Tony, 1987: *The Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press. 49–75.
- ŽBOGAR, Alenka, 2002: *Sodobna slovenska kratka zgodba in novela v literarni vedi in šolski praksi: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- ŽBOGAR, Alenka, 2003: Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *Jezik in slovstvo* 48/5. 39–51.
- ŽBOGAR, Alenka, 2003: Vrste pogovora o sodobni slovenski kratki zgodbi. *Pogovor o prebranem besedilu*. Ljubljana: ZRSŠ. 144–156.
- ŽBOGAR, Alenka, 2001/02: Novela za 4-letno srednjo šolo. *Jezik in slovstvo* 47/7–8. 265–275.

